Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9570469
Centre d'intérêt : 320

Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.

La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants : consultation du Ministère de l'éducation : avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ) / Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires ; CEQ. -- [Sainte-Foy] : CEQ, [1992?].
34 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D10003. Bibliogr.: p. 28-30.

Vedette(s)-secondaire(s) : Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Formation des enseignants * Formation pratique * Stage * Politique gouvernementale

Identificateur(s) de sujet : Insertion professionnelle

Réactions de la Fédération aux propositions ministérielles de réforme de la formation pratique et de l'insertion professionnelle des enseignants. Après avoir présenté quelques éléments de contexte du projet de réforme, le document aborde la formation pratique (le stage), s'attardant au cheminement de formation proposé, au modèle de partenariat et au contingentement. Finalement, au chapitre de l'insertion professionnelle, il évoque les voies de titularisation, l'encadrement des débutants et les conditions de l'insertion professionnelle. Recommandations regroupées en annexe.

CEQ

La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants

Consultation du ministère de l'Éducation

Avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ)

Fédération
des enseignantes
et enseignants
de commissions scolaires (CEQ)

95-70469

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
11[illegible]
LA[illegible]
H8[illegible]

REÇU le
- 4 AUG 1995
Rép.:

A l'automne 1990, le ministère de l'Éducation amorçait un long processus de consultation sur un projet de réforme de la formation initiale des enseignantes et enseignants. Nous avons contesté dès le début de ce processus, et à quelques reprises par la suite, la façon de procéder consistant à proposer des «standards de formation» pour chacun des ordres ou secteurs d'enseignement, sans débat préalable sur des orientations d'ensemble touchant la formation initiale. Le Ministère n'a pas, pour autant, modifié sa démarche; il a, par ailleurs, accepté que nous reportions en décembre 1993 notre réaction officielle sur l'ensemble des orientations en consultation, sauf pour la formation pratique et l'insertion professionnelle.

Si nous avons accepté de participer à des tables de consultation et de déposer un avis sur ces questions, c'est d'abord que nous avons conscience de l'impact des propositions de changement sur l'ensemble de la formation initiale. En effet, la formation pratique fait partie intégrante de tous les programmes de formation à l'enseignement et doit nécessairement influencer le contenu de ceux-ci. Nous n'oublions pas non plus que les orientations concernant l'enseignement en formation générale au secondaire sont déjà adoptées : il ne manque donc, pour cet ordre d'enseignement, que les paramètres de la formation pratique pour que les universités puissent compléter leurs travaux sur leurs programmes et présenter ceux-ci au comité d'agrément des programmes du MEQ. Nous considérons aussi que le système proposé exige des changements importants de diverses natures et une planification sérieuse à moyen et long termes : si l'on veut que celui-ci se mette en place dans les prochaines années, il est nécessaire d'en établir les paramètres essentiels assez rapidement.

Par ailleurs, il n'est pas de situation à ce point pressante qu'il faille couper court à l'analyse nécessaire des impacts de la réforme proposée sur nos membres et nos futurs membres dans l'exercice de leur profession. Des changements à maints égards dans la formation pratique et un véritable régime d'insertion professionnelle sont réclamés et attendus depuis si longtemps que le système d'éducation puisse, à la limite, souffrir d'un délai supplémentaire si celui-ci permet l'établissement des conditions nécessaires à l'évolution souhaitée.

30000007066842

Le projet actuel de réforme : éléments de contexte

La formation pratique n'est qu'un des volets de l'ensemble de la réforme proposée en matière de formation à l'enseignement. La question revêt cependant, dans le contexte actuel, une importance particulière du fait qu'elle soit intimement liée à d'autres changements avancés dans la proposition ministérielle, ou plus ou moins explicitement inhérents à celle-ci, et également à cause des conséquences de tous ordres que l'on peut anticiper pour le milieu scolaire et la pratique des enseignantes et enseignants. En effet, des liens étroits peuvent être tissés entre les éléments de formation pratique formulés dans le document de consultation et d'autres, plus généraux, comme, notamment, l'allongement de la durée de la formation initiale et son «statut» universitaire, les liens entre le milieu universitaire et le milieu scolaire, l'accès à la profession et le droit de pratique, l'aménagement de la tâche du personnel enseignant et la reconnaissance de la profession.

Il en est de même de la question de l'insertion professionnelle, celle-ci ayant un rapport plus direct encore avec le cheminement de la carrière et la précarité de l'emploi dans l'enseignement.

Il s'avère donc essentiel de rappeler - du moins brièvement, ici - d'abord les orientations principales qui se sont dessinées sur ces questions dans les dernières années et, ensuite, certains éléments du contexte actuel dans lequel prennent place les nouvelles initiatives du ministère de l'Éducation.

Critique de la formation pratique et du stage probatoire : rappels historiques

Dans les deux dernières décennies, globalement, et depuis la Commission Angers, plus particulièrement, la critique de la formation pratique des futures enseignantes et futurs enseignants et de l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux n'a cessé d'être négative. Nous mentionnons ici certains des principaux objets de cette critique à travers des prises de position de différents organismes et groupes d'intérêts concernés par cette question.

En 1979, déjà, le rapport du **Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants** (la Commission Angers) prônait que les universités offrent aux enseignantes et enseignants une formation professionnelle assurant une meilleure articulation de la théorie et de la pratique; que le ministère de l'Éducation révise ses politiques de financement afin d'augmenter les ressources affectées à la formation pratique, et notamment à l'organisation de stages de qualité; que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale.

En 1980, le **ministère de l'Éducation du Québec** publiait un document d'orientation suggérant, notamment, que tout système de formation pratique assure l'articulation et l'interaction des enseignements théoriques dispensés en milieu universitaire et des travaux pratiques réalisés en situation d'enseignement; qu'il favorise la concertation et la coopération entre l'institution de formation des maîtres et l'institution d'accueil des stagiaires; qu'il reconnaisse à l'institution d'accueil des stagiaires un véritable statut d'associé; qu'il comporte pour l'université et pour l'institution d'accueil des stagiaires des garanties concernant les ressources humaines et financières nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme de formation pratique; qu'il permette l'établissement d'ententes prévoyant l'aménagement des responsabilités et la description des tâches des intervenantes ou intervenants, particulièrement celles des personnes immédiatement chargées des stagiaires tant à l'université que dans l'établissement d'accueil (MEQ, 1980).

Les «fiches de discussion» sur la formation initiale et le perfectionnement, de 1984, reprenaient globalement les conditions énumérées ci-haut. C'est également à cette occasion que le Ministère proposait que le stage probatoire soit aboli et que «les efforts se portent» sur la composante pratique de la formation initiale et sur l'intégration professionnelle des débutantes et débutants. L'idée d'un brevet «unique et permanent» était aussi avancée (MEQ, 1984).

Certaines de ces propositions, sous une forme maintenant plus précise, sont présentes dans les documents de la consultation actuelle sur la formation pratique et l'insertion professionnelle.

Le **Conseil supérieur de l'éducation**, en 1984, dans son rapport sur la condition enseignante et dans un avis au Ministre sur le projet d'aménagement de la formation initiale présenté dans les «fiches de discussion», préconisait d'allonger d'un an la formation initiale, d'abolir le système de probation, d'allonger les stages en cours de formation et de repenser leur organisation en regard, notamment, des modes d'accueil, de supervision et d'évaluation des stagiaires ainsi qu'en ce qui a trait aux rôles et responsabilités des milieux universitaire et scolaire. Le CSE recommandait également d'assurer des conditions propices à cet effet aux enseignantes et enseignants chargés de l'encadrement des stagiaires (rapport maître de stage-stagiaire adéquat, travail d'encadrement intégré à la tâche globale, etc.) (CSE, 1984a) et 1984b)).

Plus récemment, dans son rapport annuel 1990-1991, intitulé **La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social**, le Conseil, tout en soulignant les quelques heureuses initiatives de partenariat en matière de formation pratique entre des universités et des milieux scolaires, déplorait, par ailleurs, que la concertation à cet égard ne soit généralement pas acquise : «elle est longue à développer et toujours menacée». Il mettait également en évidence

d'autres carences importantes au niveau des outils d'évaluation de la formation pratique, de la possibilité pour les stagiaires de participer vraiment à l'ensemble des activités de l'école, du soutien politique et financier des instances gouvernementales, lequel est récent et lié exclusivement aux quelques projets expérimentaux. Le Conseil rappelait, de plus, qu'à l'issue des nombreuses consultations sur la formation initiale, «la plupart des organismes concernés» avaient prôné la création d'un réseau d'écoles associées de même que «l'intégration du rôle de maître associé à la tâche des enseignantes et enseignants».

En ce qui concerne l'insertion professionnelle, le CSE déplorait l'«absence quasi totale de mesures d'accueil et d'encadrement au cours de ces premières années d'enseignement dont on sait qu'elles sont déterminantes pour le développement de l'identité professionnelle» (CSE, 1991).

Le **Conseil des universités** a, pour sa part, procédé, il y a quelques années, à une étude importante de tout le secteur de l'éducation dans les universités québécoises, à la suite de laquelle il produisit un avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, alors responsable de la formation initiale des enseignantes et enseignants. Le Conseil recommandait, entre autres, que les universités s'assurent que le temps consacré aux stages soit plus valable, qu'elles précisent les objectifs, de même que le mode de supervision et le contenu de cette formation pratique et qu'elles encadrent rigoureusement ces activités et les évaluent systématiquement. On demandait que les enseignantes et enseignants associés soient dégagés d'une partie de leurs tâches régulières et qu'elles et ils soient formés à la supervision avant d'assumer cette fonction.

En ce qui concerne l'insertion professionnelle, le Conseil des universités recommandait que le MEQ voie à ce que les commissions scolaires, les directions d'écoles et des enseignantes et enseignants d'expérience assurent aux débutantes et débutants l'encadrement adéquat qui leur permette l'intégration à leur milieu de travail. Il soulignait également que devait être considérablement diminuée la proportion d'enseignantes et d'enseignants non réguliers dans les commissions scolaires en créant plus de postes permanents, de façon à régulariser l'accès à la pratique de bon nombre de jeunes diplômés en enseignement (Conseil des universités, 1988).

L'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation reprit à son compte et précisa, par la suite, certaines recommandations avancées par le Conseil des universités. Elle proposa, notamment, qu'un minimum du tiers des activités des programmes de formation initiale soit consacré à la formation pratique, à l'inclusion des stages, et que les facultés d'éducation portent progressivement le financement des stages à un niveau comparable, voire supérieur, à celui des cours théoriques.

L'Association demanda aussi que le MEQ prévoie un assouplissement dans la définition de la tâche des enseignantes et enseignants associés et un financement adéquat pour les commissions scolaires qui reçoivent des stagiaires (ADEREQ, 1989 et 1990).

La **CEQ** et la **FECS** se sont exprimées sur la formation pratique et l'insertion professionnelle à maintes reprises depuis le début des années 1970 par des interventions publiques, des mémoires et avis divers.

À son Congrès de 1980, la CEQ a pris position pour une formation initiale qui prépare à comprendre la réalité et à agir pour la transformer, qui permette de lier la théorie à la pratique. Le Congrès recommandait également que le ministère de l'Éducation, de concert avec le milieu scolaire, se dote d'une politique de la main-d'oeuvre en matière d'enseignement; qu'à cette fin, il entreprenne des études sur l'état et les besoins de la main-d'oeuvre; qu'il tienne ces études systématiquement à jour et en diffuse régulièrement les résultats. Dans la même période, la CEQ réagissait positivement aux recommandations déjà mentionnées du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants portant sur la formation pratique (CEQ, 1980).

En 1984, la CEQ et la CECS (avant de devenir la FECS) ont réagi aux fiches de discussion du MEQ en recommandant notamment que :

- l'importance de la formation pratique soit préconisée par le MEQ parmi les conditions d'agrément des programmes de formation des enseignantes et enseignants;

- les stages occupent une place de première importance dans l'ensemble de la formation pratique et que ceux-ci soient étalés tout au long des années de formation initiale;

- le poids relatif de la formation pratique soit augmenté pour atteindre une moyenne se situant entre 18 et 24 crédits et un minimum de 12 crédits;

- du personnel universitaire suffisant et des maîtres de stages bien préparés assurent l'encadrement des stagiaires;

- l'organisation des stages soit prévue selon la structure de commissions scolaires associées;

- des modalités de reconnaissance du travail des maîtres associés soient mises en place;

- la probation soit abrogée et remplacée par une formation initiale améliorée intégrant la formation pratique;

- une «relation d'aide» soit assurée à la nouvelle enseignante ou au nouvel enseignant par les divers groupes de personnel de l'école et de la commission afin de faciliter son insertion professionnelle (CEQ-CECS, 1984).

En 1986, lors des États généraux sur la qualité de l'éducation, nous avons rappelé ces éléments en mettant en évidence la nécessité d'un financement adéquat de la formation pratique (CEQ, 1986). A cette époque également, nous avons fait part de nos préoccupations aux responsables de l'étude sectorielle en éducation du Conseil des universités.

Plus récemment, à l'occasion des consultations du Ministère sur les divers volets de la formation à l'enseignement, nous avons de nouveau insisté sur l'importance d'une amélioration de la formation pratique.

De cette rétrospective des positions émises dans les dernières années par différents organismes du monde de l'éducation sur la formation pratique, l'accès à la profession et l'insertion professionnelle, il est possible de dégager certains points de convergence qui se sont affirmés avec les années :

- la formation pratique doit constituer une partie importante de la formation initiale des enseignantes et enseignants;

- les stages doivent occuper une place prépondérante dans les activités de formation pratique;

- la durée des stages en milieu scolaire durant la formation initiale doit être substantiellement augmentée;

- l'encadrement des étudiantes et étudiants lors des stages doit être amélioré;

- le travail des enseignantes et enseignants associés à la formation des stagiaires doit être reconnu dans leur tâche;

- la formation et la préparation des enseignantes et enseignants associés doivent être favorisées;

- les responsabilités respectives des universités et du milieu scolaire doivent être redéfinies dans la recherche d'un véritable partenariat;

- la formation pratique nécessite un soutien financier adéquat;

- la formule actuelle de probation doit être remplacée;

- un encadrement particulier doit être prévu pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants en début de carrière.

Même si on ne peut dégager de consensus sur les formes précises que pourraient emprunter certaines de ces orientations dans leur application, il y a tout de même unanimité sur la nécessité de changements importants.

Dans cet esprit, l'avis que nous présentons s'appuie, bien sûr, sur les positions que nous avons émises antérieurement et réitère celles-ci. Il ne veut cependant pas en être une simple reconfirmation : il suggère aussi des voies concrètes pour leur mise en oeuvre et identifie des conditions qui nous paraissent essentielles pour la réalisation de certaines des propositions ministérielles.

Les besoins de personnel enseignant dans les commissions scolaires

Le vieillissement du personnel enseignant des commissions scolaires est un objet de préoccupation depuis quelques années déjà. Deux études récentes du ministère de l'Éducation ont porté sur les prévisions de besoins liés aux remplacements dus, principalement, aux départs pour la retraite. Dans une de ces études, on apprend que, de 1990 à 2005, il faudrait recruter de 36 000 à 44 000 enseignantes ou enseignants à temps plein, selon des scénarios plus ou moins optimistes quant à la natalité québécoise. On peut y apprendre aussi qu'au rythme actuel de diplomation en formation à l'enseignement, c'est-à-dire environ 3 500 personnes par année, les universités pourraient former 50 000 nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants d'ici 2005 (un contingentement est cependant envisagé : nous traitons ce point plus loin). Par contre, il existerait une «réserve» de 40 000 à 50 000 enseignantes et enseignants «sous-employés», dont environ 40 000 seraient des personnes à statut précaire dans les commissions scolaires et 10 000 seraient en chômage, sans parler du personnel qualifié occupant des emplois dans d'autres secteurs que l'enseignement ou étant hors du marché du travail, dont on ne connaît pas le nombre. Actuellement, l'essentiel de l'embauche à temps plein se ferait chez le groupe des enseignantes et enseignants à statut précaire (environ 80 % en 1988, dont 50 % parmi le personnel à contrat de l'année antérieure). On peut également lire dans cette étude que le personnel cadre des écoles est plus âgé que le personnel enseignant et que les directrices ou directeurs ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques sont recrutés très fortement chez les enseignantes et enseignants

(les besoins de personnel de ces corps d'emploi - et donc de recrutement chez le personnel enseignant - ne sont toutefois pas pris en compte dans les études). Ainsi, le recrutement du personnel non enseignant qui se serait effectué «à l'interne» auprès de personnes «assez âgées» aurait représenté 14 % de l'embauche dans les commissions scolaires en 1988 (MEQ, 1990).

En résumé, nous faisons face à une demande importante de personnel enseignant, qui progressera d'ici à 2005 pour diminuer graduellement par la suite et qui devrait susciter l'embauche à temps plein de près de 40 000 personnes de 1990 à 2005. En nombre, le personnel à statut précaire actuellement engagé dans les commissions scolaires pourrait suffire au remplacement des départs. Comme on peut le lire dans la conclusion de l'étude la plus récente du MEQ sur «l'évolution à moyen terme» du personnel enseignant, la situation actuelle peut, en quelque sorte, laisser présager d'une telle possibilité : «L'enseignement est encore une profession qui peut recruter plusieurs milliers de personnes annuellement, sauf que ce recrutement s'effectue surtout auprès du personnel à statut plus précaire qui gravitait déjà dans le réseau des commissions scolaires. L'âge du nouveau personnel recruté à temps complet se situe au milieu de la trentaine et ce personnel possède déjà plusieurs années d'expérience d'enseignement. Toutefois, les personnes ainsi recrutées dans le réseau devront, à leur tour, être remplacées, même si ce sera par du personnel à statut plus précaire (MEQ, 1992, 35).» Cependant, une pénurie de personnel qualifié est déjà envisagée dans des champs particuliers (les mathématiques et les sciences surtout); certains milieux pourraient avoir des besoins de personnel enseignant plus importants que d'autres. Il serait possible que ces situations suscitent une demande au-delà des possibilités de recrutement à même le «bassin» actuel des enseignantes et enseignants à statut précaire. On peut aussi prévoir que des cadres seront remplacés par des membres du personnel enseignant, lesquels devront, à leur tour, être remplacés.

Dans ce contexte, nous devons être assurés que l'embauche à temps plein pour le remplacement des départs se fera d'abord chez les enseignantes et enseignants à statut précaire déjà en place qui attendent, parfois depuis longtemps, une certaine stabilité dans le travail.

De plus, que l'entrée dans l'enseignement se fasse à temps plein ou à temps partiel (cette situation devra être moins fréquente, mais on sait qu'elle continuera d'exister), il est essentiel que toute débutante et tout débutant bénéficient de conditions propices à leur insertion à la fois dans l'école et dans la profession. L'état prolongé de précarité vécu actuellement par la plupart des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants nuit trop souvent à la construction de leur identité professionnelle en plus de rendre les débuts de carrière parfois très pénibles - assez pour que certaines et certains abandonnent et tentent leur chance ailleurs!

Le Comité d'aménagement de la tâche

C'est au comité d'aménagement de la tâche - dans un premier temps, du moins - que les décisions importantes devront se prendre sur des paramètres de la tâche à aménager pour les enseignantes et enseignants associés et pour celles et ceux qui seront responsables de l'insertion professionnelle des débutantes et débutants.

Il est sûr que la mise en application de la nouvelle conception de la formation pratique en milieu scolaire engendrera des responsabilités beaucoup plus importantes pour les enseignantes et enseignants associés. Le soutien pédagogique et la rétroaction qu'il faudra fournir constamment à la ou au stagiaire, la participation à son évaluation, le lien assidu qu'il faudra maintenir avec la superviseure ou le superviseur universitaire sont des activités - pour ne nommer que celles-ci - plus lourdes à accomplir dans le cadre du nouveau modèle proposé. N'oublions pas non plus que, même si les stagiaires prendront davantage de responsabilités dans le cadre de cette nouvelle formule de formation partique, il reste que ce sera toujours l'enseignante ou l'enseignant associé qui aura à répondre de la «conduite du groupe» et de la réussite des élèves. Il paraît donc nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant associé soit dégagé d'une partie significative de sa tâche pour remplir correctement son rôle. Il en va de même pour les mécanismes d'insertion. Il doit y avoir nécessairement dégagement de tâche pour l'enseignante ou l'enseignant responsable du parrainage et pour la débutante ou le débutant afin que la relation de soutien au cheminement professionnel soit efficace pour l'intégration dans la profession et dans le milieu de travail.

Chose certaine, on ne peut s'engager dans les formules proposées d'organisation des stages et d'insertion professionnelle sans une entente concernant la tâche du personnel enseignant concerné.

La formation pratique (le stage)

La proposition de réforme du Ministère nous interpelle très directement comme organisation syndicale représentant les enseignantes et enseignants de commissions scolaires; elle sollicite plus particulièrement notre attention à cause de notre intérêt et de nos responsabilités concernant la vie professionnelle de nos membres... et de nos futurs membres. Le nouveau cadre d'organisation de la formation pratique en milieu scolaire établit un lien plus tangible et plus cohérent qu'auparavant avec l'exercice même de la profession - amélioration que nous avons nous-mêmes réclamée à maintes reprises. Cette approche nouvelle, au-delà du simple fait que la durée du stage soit significativement allongée, accorde un poids plus important aux activités de formation pratique à l'école dans la préparation à l'enseignement, bien sûr, mais aussi dans l'évaluation de l'aptitude à l'enseignement. Le milieu scolaire assumerait donc, sur ce dernier plan, une plus grande responsabilité.

En effet, dans le système actuel, on peut considérer que l'évaluation dans une optique d'accès à la profession se fait en deux temps et est portée à deux niveaux de responsabilités différents. D'abord, l'université **sanctionne les études** en fonction des objectifs de formation, à l'inclusion de la formation pratique (les enseignantes et enseignants responsables de stagiaires n'ont actuellement que très peu de poids dans cette évaluation), et **recommande l'émission du permis** qui, légalement, accorde un droit de pratique temporaire (cinq ans). Dans une deuxième étape, le système scolaire **évalue la capacité d'enseigner** en situations concrètes de travail, prenant place sur une période équivalente à deux ans : une évaluation positive mène à l'obtention d'un **permis permanent** d'enseigner, le brevet. On sait, par ailleurs, que ce processus probatoire comporte de multiples carences et ne permet pas un jugement éclairé.

La proposition du MEQ, qui augmente quantitativement et qualitativement l'importance du stage et abroge la probation, augmente aussi, par le fait même, la part de responsabilité du système scolaire à l'égard de l'évaluation de l'aptitude à l'enseignement et donc à l'égard du droit de pratique. Et, dans ce cas, le «système scolaire», c'est surtout et très concrètement les enseignantes et enseignants responsables de stagiaires. L'imputabilité plus importante qui leur revient doit être prise en compte dans l'établissement de conditions propices à l'exercice de leur rôle. Chose certaine, même si le document de consultation laisse entendre que telle est l'intention, l'évaluation des stagiaires devra constituer une responsabilité partagée, c'est-à-dire assurée certes par les enseignantes et enseignants associés, mais aussi par l'université et la direction de l'école.

Pour que le stage atteigne ses objectifs de formation, il faudra qu'il permette aux étudiantes et étudiants de vivre la réalité de l'école dans son entièreté et sa diversité. Cela suppose que la ou le stagiaire sera véritablement intégré à l'équipe de l'école, qu'elle ou il connaîtra, bien sûr, d'abord des situations d'enseignement, dans un sens large, mais qu'elle ou il pourra également prendre part aux autres activités de l'école qui

font normalement partie de la tâche du personnel enseignant : la participation aux journées pédagogiques, aux réunions du personnel et aux réunions de parents, à l'encadrement et à la surveillance des élèves, à des travaux de comités, plus particulièrement ceux touchant l'intervention auprès d'élèves handicapés ou en difficulté, etc.

Une mise en garde s'impose du fait de la présence dans les écoles de stagiaires pendant une période de longue durée. En premier lieu, il ne faudra pas que cette situation ait quelque effet que ce soit sur le calcul du nombre requis d'enseignantes et d'enseignants en vertu des paramètres des conventions collectives. Les stagiaires ne devront pas non plus effectuer du travail de suppléance : elles et ils n'ont pas encore acquis le statut professionnel d'enseignante ou d'enseignant et doivent, comme nous l'avons mentionné, participer à d'autres activités que l'enseignement lorsqu'elles et ils ne sont pas en classe. De plus, la suppléance est une fonction généralement remplie par du personnel à statut précaire dont la priorité d'emploi à cet égard doit être protégée. Cependant, il pourrait être acceptable que, de façon ponctuelle et exceptionnelle, une ou un stagiaire occupe le rôle de suppléante ou suppléant dans le cadre de sa période de stage : pour se substituer, par exemple, à son enseignante ou enseignant associé inscrit sur la «liste de dépannage» de l'école. Cette situation faisant partie de la vie quotidienne des enseignantes et enseignants, des stagiaires pourraient trouver avantage à connaître cette autre facette de la réalité.

La mise en application de cette réforme sur le plan de la formation pratique exigera aussi beaucoup de changements du côté des universités. Comme leur présence devra être accrue dans les milieux scolaires, certains universitaires auront certainement des efforts sérieux à faire pour qu'un lien réel, dans le respect mutuel, se crée entre les lieux de la théorie et ceux de la pratique : aussi nous paraît-il pertinent que le document de consultation mentionne que les superviseures et superviseurs devraient recevoir «une formation facilitant leur rapprochement avec les partenaires du milieu scolaire». Ce rapprochement n'est pas nécessairement une mince entreprise sachant que, aux dires mêmes de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, «le lien qu'entretiennent «les grandes universités» avec les milieux d'éducation, principalement les écoles, est plus que ténu : elles s'en seraient détachées au-delà «du seuil critique» (Laferrière, 1990, 14)!» Le rôle assumé par l'université devra prendre la forme concrète d'un encadrement de la ou du stagiaire, plus exigeant que maintenant en termes de temps et de qualité de l'intervention, également d'un soutien à l'enseignante ou l'enseignant associé et, de façon moins continue, à la direction de l'école.

Enfin, soulignons l'importance que devra prendre la sensibilisation des milieux universitaire et scolaire avant la mise en place des changements en formation pratique si on veut que l'entreprise de partenariat dont il est question en soit une positive. L'accueil et l'intégration des étudiantes et étudiants sont des enjeux importants de cette sensibilisation préalable.

A) Le cheminement de formation proposé

Le Ministère propose d'allonger le temps de la formation initiale pour, notamment, y introduire un stage de longue durée en dernière année. La période de probation disparaîtrait et le permis obtenu en fin d'études serait permanent. En fait, l'abrogation du stage probatoire est une proposition qui a déjà fait partie, comme nous l'avons vu, de discussions antérieures et qui a été appuyée, notamment, par le CSE et la CEQ; la permanence du permis en est une conséquence logique. Nous considérons, certes que la proposition d'un stage de longue durée peut s'avérer intéressante pour pallier les lacunes maintes fois décriées des formules de stage vécues présentement et pour mieux préparer aux situations concrètes d'enseignement, particulièrement dans le contexte de l'abolition de la probation. Cependant, les conditions de mise en place du projet ministériel sont d'une importance primordiale dans l'évaluation de ses chances de succès. Aussi, malgré l'intérêt que peut présenter la formule de stage de longue durée, notre acquiescement à celle-ci sera conditionnel au respect des paramètres que nous proposons concernant le modèle de partenariat et notre rôle à cet égard, l'encadrement de la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé et le financement. Finalement, tout se tient et on ne peut, non plus, appuyer l'abrogation de la probation sans être assuré d'une amélioration de la formation pratique.

D'autre part, l'abolition de la probation signifie aussi l'abolition du comité de révision auquel peut faire appel une ou un probaniste en cas de recommandation de refus du brevet. L'étudiante ou l'étudiant, contrairement à la situation actuelle, garderait ce statut jusqu'au moment de l'obtention du permis permanent - ce qui signifie que si celui-ci lui était refusé, le mécanisme actuel de révision de cette décision ne pourrait lui venir éventuellement en aide. Il faudrait donc nous assurer que ce droit de recours, même s'il est utilisé de façon exceptionnelle, ne sera pas perdu lors de la mise en application des changements proposés. Un nouveau mécanisme devrait être créé dans l'optique d'assurer une représentation des étudiantes et étudiants auprès des facultés de l'éducation en cas de litige concernant l'obtention du permis (les associations étudiantes concernées seront informées de notre position à ce sujet).

Recommandations

1. L'abolition de la probation et l'institution d'un permis permanent au terme de la formation initiale proposée ne doivent se réaliser que si cette dernière assure une réelle amélioration de la formation pratique dans le respect des paramètres que nous recommandons à l'égard de la mise en place de la nouvelle formule de stage en milieu scolaire (voir les recommandations 3 et 5).

2. Le MEQ devra voir à la création d'un mécanisme de représentation des étudiantes et étudiants auprès des facultés d'éducation en cas de litige quant à l'obtention du permis permanent.

B) Le modèle de partenariat

Le partenariat, c'est la base de la proposition ministérielle sur la formation pratique en milieu scolaire et aussi la condition de sa réalisation. Il est clair pour nous qu'un lien étroit entre l'université, la commission scolaire, et particulièrement l'école, est essentiel au bon fonctionnement de la nouvelle formule de stage. Il nous paraît normal aussi que la responsabilité première de l'établissement et du fonctionnement de la structure de partenariat relève de l'université; il va de soi, également, qu'elle participe au premier chef à la détermination de la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé. Comme il est rappelé dans le document de consultation, «la formation initiale relève de l'université», elle est maître d'oeuvre de la formation initiale. Mais si l'on recherche, par ailleurs, un véritable partenariat avec le milieu scolaire, il faudra s'assurer que soient parties au mécanisme de coordination et au protocole d'entente non seulement la commission scolaire, mais également les enseignantes et enseignants sur la base d'une représentation syndicale.

Les enseignantes et enseignants responsables de stagiaires seront sans contredit les personnes les plus touchées dans le milieu scolaire par les changements proposés. On sait également que des modifications à leur tâche auront nécessairement des implications collectives. Et comme nous prônons que les stagiaires soient réellement intégrés à l'équipe de l'école et qu'elles et ils prennent contact avec les différentes composantes de la réalité scolaire, leur présence pourrait avoir des impacts sur les activités de l'ensemble du personnel de l'école. Toutes ces raisons militent en faveur d'une participation formelle des enseignantes et enseignants au mécanisme de coordination et au protocole d'entente.

Il est essentiel aussi de permettre aux enseignantes et enseignants, par la voie syndicale, d'être de ce partenariat parce que plusieurs éléments de l'organisation de la nouvelle formule de stage en milieu scolaire touchent à des aspects importants de leur vie professionnelle. Il en est ainsi, plus particulièrement, des modèles d'associations, des critères de choix des enseignantes et enseignants associés ainsi que des conditions d'exercice de leur rôle. Nous présentons ici quelques considérations à prendre en compte au regard de ces questions de façon à mettre en évidence la nécessité d'un partenariat avec les enseignantes et enseignants.

Les modèles d'association

Jusqu'à maintenant, nous avons privilégié le modèle des commissions scolaires associées, lequel permet une souplesse d'adaptation selon les milieux : il est nécessairement basé sur l'existence d'enseignantes et d'enseignants associés et n'exclut pas, par ailleurs, la possibilité de créer des écoles associées. Notre choix à ce chapitre paraît toujours valable à la lumière de la réalité actuelle.

L'école associée[1] présente un intérêt certain à cause de la dynamique pédagogique et éducative, dans un sens large, qui peut y prendre place et ce, autant pour la ou le stagiaire que pour tout le personnel. Cette formule ouvre aussi la porte à la «recherche-action» en milieu scolaire : des enseignantes et enseignants pourraient alors participer à des projets qui s'inscriraient dans un cheminement de formation continue et qui pourraient leur apporter une reconnaissance d'acquis au niveau universitaire. Cependant, il faudrait éviter de créer, par le choix de ce modèle, des «écoles-laboratoires» ou un nouveau type d'école «à vocation particulière» à tendance sélective. Dans cet esprit, si cette formule était retenue au niveau local, il serait intéressant d'envisager une alternance entre des écoles lorsque possible; cette avenue aurait aussi l'heur d'éviter que des mêmes élèves reçoivent leur enseignement par des stagiaires pendant plusieurs années scolaires et que leurs parents développent une intolérance à cette situation. Le modèle d'association aurait aussi avantage à ne pas être figé et unique parce qu'il pourrait présenter une limite à la diversité dans les lieux et les situations de stages, diversité que nous avons déjà identifiée comme essentielle à une véritable prise de contact avec la réalité scolaire pour les futures enseignantes et futurs enseignants.

Par ailleurs, comme pour qu'un établissement soit reconnu comme associé, la participation d'un minimum d'enseignantes et d'enseignants au projet est nécessaire (on dit généralement qu'au moins 20 % du personnel enseignant doit accueillir une ou un stagiaire, mais qu'une limite doit aussi être fixée dans l'autre sens pour que la vie de l'école ne soit pas complètement perturbée), il faudrait donc s'assurer qu'un nombre suffisant de personnes répondent aux critères pour devenir enseignante ou enseignant associé dans cette école, ou que des ententes négociées soient possibles pour permettre à d'autres qui voudraient changer d'école pour vivre cette expérience de le faire.

---

[1] Nous employons cette expression dans un sens générique, englobant tout établissement scolaire, à l'inclusion des centres d'éducation des adultes.

Lorsque la formule d'école associée n'est pas possible ou pas souhaitée dans le milieu, il serait intéressant, par ailleurs, de favoriser la création d'un «réseau» pour les stagiaires et les enseignantes et enseignants associés dans le but de permettre les échanges sur l'expérience vécue et d'avoir accès à des ressources qui, autrement, risqueraient de ne pas être disponibles parce que le nombre de personnes concernées ne les justifierait pas. Le cas des régions éloignées est particulièrement à considérer à cet égard. De plus, pour que les expériences de formation pratique soient tout aussi valables dans ces milieux qu'ailleurs et que les jeunes qui désirent y faire leurs stages (souvent dans l'optique d'y travailler éventuellement plus tard) le puissent, il faudra voir à ce que les conditions nécessaires soient mises en place, en consentant, au besoin, des investissements spécifiques.

Les critères de choix des enseignantes et enseignants associés

Des critères avancés dans le document de consultation, certains posent problème à cause du jugement qu'ils demandent qu'on porte sur les individus : posséder des compétences **reconnues par son milieu** en psychopédagogie et dans certaines disciplines; posséder une connaissance **jugée suffisante** en supervision professionnelle (...); être **capable** d'analyse et de réflexion critiques eu égard aux pratiques pédagogiques et **démontrer** une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité; avoir fait **preuve** d'esprit d'équipe et d'une sensibilité **manifeste** à la vie de l'école. Qui, de façon certaine et sans équivoque, peut mesurer de telles compétences? et comment? D'autres critères présentent un caractère plus objectif et plus logique, et leur inscription dans un éventuel protocole d'entente auquel nous serions partie pourrait davantage nous agréer : avoir **choisi** d'être enseignante ou enseignant associé, posséder un brevet d'enseignement et au moins cinq ans d'expérience. Et là encore, ce dernier critère pourrait être réévalué selon le contexte local, sous l'influence, par exemple, d'une pénurie ou d'un trop grand nombre de candidatures.

En fait, mis à part les critères du volontariat et de la possession d'un brevet d'enseignement, nous pourrions acquiescer à certains autres, selon le contexte local, à la condition que ceux-ci n'incitent pas, d'une façon ou d'une autre, à une évaluation du personnel enseignant concerné par le biais d'un jugement porté sur des compétences qui auraient été identifiées essentielles à l'exercice du rôle d'enseignante ou d'enseignant associé. Il nous paraît important aussi de souligner que la responsabilité d'enseignante ou d'enseignant associé ne doit pas être vue comme une profession nouvelle dans l'enseignement : pour nous, il s'agit d'un rôle intégré à la fonction même d'enseignante ou d'enseignant. A notre avis, cette responsabilité ne devrait pas non plus être confiée à long terme à une même personne : une limite à cet égard devrait être fixée au niveau local.

Les conditions d'exercice du rôle d'enseignante ou d'enseignant associé

Comme nous l'avons déjà rappelé, les aménagements de la tâche des enseignantes et enseignants associés devront être déterminés au niveau national. Le document de consultation laisse entendre qu'une orientation dans ce sens est envisagée : «(...) la reconnaissance du temps consacré à la formation de l'enseignante ou l'enseignant associé et à l'accompagnement **des stagiaires** devra faire partie des discussions sur la révision de **la tâche éducative** du personnel enseignant». L'expression «des stagiaires» nous questionne cependant : l'idée de faire assumer par une enseignante ou un enseignant la responsabilité de **plusieurs** personnes nous paraît plutôt utopique. L'appellation «tâche éducative» laisse aussi à penser : si l'aménagement de la tâche ne touchait que les activités d'encadrement, de récupération et de surveillance, la situation risquerait d'occasionner, on le sait, une surcharge aux enseignantes et enseignants qui n'accueillent pas de stagiaire et un déséquilibre dans l'organisation de l'école. Dans ce contexte, on peut penser que tout nouveau modèle proposé serait très fragile.

D'autres données essentielles devront aussi être respectées dans l'organisation des stages, quel que soit le modèle d'association adopté. Il est évident que de nouvelles considérations devront entrer en ligne de compte dans la planification de l'année scolaire - et ce, dès l'année précédente - si des enseignantes et enseignants sont dégagés d'une partie de leur tâche pour assumer la responsabilité de stagiaires : les règles régissant la répartition des fonctions et responsabilités dans l'école et, éventuellement, la procédure d'affectation pourraient, par exemple, être touchées. Ce sont là des éléments de négociation locale qu'il pourrait être nécessaire d'ajuster au contexte. Il faudra aussi déterminer quand et comment la formation universitaire dont il est fait mention dans le document de consultation pourrait être offerte aux enseignantes et enseignants associés. Et l'on sait que des changements dans des paramètres de la tâche, pour quelques personnes, ont automatiquement des répercussions sur l'ensemble du personnel enseignant et sur l'organisation des activités éducatives dans l'école : une vision collective devra être maintenue dans toute discussion sur des aménagements de tâche.

Plusieurs autres conditions d'exercice du rôle d'enseignante ou d'enseignant associé auront à être mises en place : entre autres, il faudra s'assurer que les enseignantes et enseignants qui manifesteront leur intérêt à devenir responsables d'une ou d'un stagiaire seront bien informés des attentes à leur égard, qu'elles et ils auront accepté d'y répondre et que les ressources des milieux scolaire et universitaire devant être disponibles pour

les soutenir dans l'accomplissement de leur rôle le seront. Il est également important de rappeler que l'évaluation de la ou du stagiaire devra être **une responsabilité réellement partagée** et non portée, dans les faits, seulement par l'enseignante ou l'enseignant associé. Certains éléments liés à la formation des enseignantes et enseignants associés sont aussi à considérer, telle la possibilité d'offrir cette formation en milieu scolaire et d'allouer des crédits à l'intérieur d'un programme d'études universitaires à celles et ceux qui la reçoivent.

Recommandation

3. La mise en place d'une nouvelle formule de stage en milieu scolaire doit s'appuyer sur une entente négociée au niveau national concernant l'aménagement de la tâche des enseignantes et enseignants associés ainsi que sur une participation syndicale au mécanisme de coordination et au protocole d'entente au niveau local.

C) Le contingentement

Il y a une certaine logique dans le fait de vouloir établir un contingentement des inscriptions en fonction des besoins prévus d'enseignantes et d'enseignants dans les années à venir. En fait, on pourrait même s'étonner qu'on ne l'ait pas fait avant, évitant ainsi tant de chômage et de précarité chez les débutantes et débutants dans la profession. Et si ce n'était que de la demande prévisible d'enseignantes et d'enseignants, on pourrait presque dire que les facultés d'éducation devraient «fermer boutique» en ce qui concerne la formation initiale compte tenu, comme nous l'avons vu, de l'existence d'une importante réserve de personnel qualifié. Mais nous comprenons que la proposition de contingentement du Ministère s'appuie plutôt sur une évaluation de la disponibilité des places du stage et sur l'objectif d'une diminution des coûts globaux de formation compte tenu que ceux-ci augmenteront nécessairement pour chaque individu dans un contexte où une nouvelle formule d'organisation des stages suscitera davantage d'investissements - en ressources humaines surtout - du milieu universitaire et du milieu scolaire.

Quant à la position de notre Fédération, nous tenons à préciser que notre acquiescement à une certaine forme de contingentement est circonstanciel et se situe dans le cadre général de nos orientations sur la précarité du travail dans l'enseignement : nous croyons qu'il est important de freiner la croissance du «bassin» de personnel qualifié à statut précaire. Par ailleurs, il n'y a pas qu'un contingentement des admissions à la formation à l'enseignement pour agir en ce sens : les commissions scolaires doivent améliorer leurs politiques pour favoriser l'engagement à temps plein le plus possible du personnel à statut précaire déjà à leur emploi.

Mais lorsqu'on effectue un contingentement, dans quelque domaine d'études que ce soit, on resserre nécessairement les critères d'admission aux programmes concernés. **Là est la véritable question**! Le ministère de l'Éducation a déjà fait connaître ses orientations à cet égard, dans le cadre de la formation à l'enseignement secondaire : «L'importance accordée à la culture générale et à la maîtrise de la langue parlée et écrite doit notamment se traduire dans les exigences d'admission aux programmes de formation à l'enseignement. La sélection judicieuse des candidates et candidats à l'enseignement constitue, en effet, l'une des conditions pour assurer une formation professionnelle de qualité (MEQ, 1992a), 14)». Lors de la période de consultation sur ces orientations, nous nous étions opposés à une sélection sur la base de la possession d'une «solide» culture générale à cause du caractère aléatoire des composantes qui en étaient présentées et en faisant valoir qu'on ne pouvait fixer à ce chapitre d'autres exigences que la détention du diplôme d'études collégiales. Quant à la maîtrise de la langue parlée et écrite, nous en reconnaissions l'importance, mais nous l'envisagions comme une condition de diplomation plutôt qu'un critère d'admission et nous proposions que les universités offrent des mesures de rattrapage aux étudiantes et étudiants dont le rendement au test de français à l'entrée n'était pas suffisamment élevé (ce qui se fait, d'ailleurs, généralement).

Que seraient donc des critères **acceptables** pour l'admission aux programmes de formation à l'enseignement? En recueillant des informations auprès de certaines universités, il a été possible de dégager des tendances à cet égard. Rappelons d'abord que les pratiques générales concernant l'admission dans les diverses facultés des universités se sont développées dans les dernières années vers une sélection surtout en fonction des résultats scolaires, et de plus en plus exclusivement en fonction de ceux-ci. Les tests d'aptitudes et les entrevues, par exemple, ont disparu dans plusieurs milieux ou ont maintenant un poids moins important que le «dossier scolaire» dans l'évaluation des candidatures : une explication partielle de ce phénomène tiendrait au fait que se serait développée une certaine crainte de recours possibles pour pratiques discriminatoires en vertu des chartes des droits et libertés. Fixer un contingentement place, en fait, les responsables devant le dilemme suivant : les seuls critères d'admission dits objectifs tels que le rendement scolaire, l'exigence de préalables ou des tests de connaissances spécialisées, n'assurent pas toujours que les candidates et candidats admis aient le plus d'intérêt ou soient les plus aptes à exercer la profession à laquelle mène la formation concernée.

En ce qui concerne les facultés d'éducation au Québec, il semble qu'aussitôt qu'on soit contraint d'admettre un nombre d'étudiantes et d'étudiants aux programmes de formation à l'enseignement inférieur à celui des demandes, ce soit le rendement scolaire qui soit posé comme premier critère de sélection (la «cote Z»). A l'UQAM, cependant, dans le respect des tendances idéologiques reconnues à cette université, d'autres éléments du dossier d'une candidate ou d'un candidat

peuvent être pris en considération tels que les champs d'intérêt manifestés et les acquis expérientiels; on cherche également à maintenir un équilibre dans les groupes entre les jeunes étudiantes et étudiants, le personnel enseignant en formation continue et les personnes du milieu dans un sens large. Quant au test de français obligatoire à l'admission, il n'a pas véritablement eu un caractère éliminatoire jusqu'à maintenant : des cours de récupération sont offerts aux candidates et candidats retenus dont les résultats sont trop faibles. Il faut cependant reconnaître que lorsqu'une première sélection a été effectuée sur la base de la «cote Z», il n'y a que peu de risques d'échecs au test de français. Notons qu'une tendance semble, par ailleurs, se dessiner à l'effet de rendre le test de français éliminatoire pour les étudiantes et étudiants qui seront soumis aux nouveaux programmes de formation.

En résumé, en ce qui concerne la question du contingentement, si on doit reconnaître la nécessité d'apporter certaines restrictions au nombre d'admissions aux programmes de formation initiale pour favoriser la mise en place d'une formule améliorée de stages, cette orientation devrait surtout être prise en fonction d'une diminution, à moyen et à long termes, de la précarité dans l'enseignement. Ce contingentement devra cependant être basé sur des prévisions souples de besoins de personnel enseignant qui tiennent compte des réalités régionales et des champs de spécialisation; ces prévisions devraient également prendre en considération le personnel à statut précaire déjà en place dans les commissions scolaires. Quant aux critères d'admission, on ne peut accepter que seul le rendement scolaire préside à la sélection des candidatures. Une réglementation protégeant davantage l'accessibilité aux études, tenant compte des intérêts et des acquis pertinents des étudiantes et étudiants, devrait être adoptée dans toutes les universités.

Recommandations

4. a) Compte tenu de l'existence d'une réserve importante de personnel qualifié, un certain contingentement des admissions à la formation à l'enseignement, basé sur des études de besoins, pourrait être envisagé;

   b) le Ministère devra procéder à des études de besoins de personnel enseignant pour les prochaines années en tenant compte des réalités régionales, des champs, des secteurs et des ordres d'enseignement ainsi que du personnel à statut précaire à l'emploi des commissions scolaires;

c) les critères d'admission aux programmes de formation à l'enseignement ne devront pas référer uniquement au rendement scolaire, mais protéger davantage l'accessibilité aux études universitaires en prenant en considération des éléments autres, tels les intérêts et les acquis pertinents des étudiantes et étudiants.

D) Le financement

Pour permettre aux stagiaires une expérience d'enseignement valable et une réelle prise de contact avec la réalité scolaire, pour assurer des conditions propices à l'exercice du rôle d'enseignante ou d'enseignant associé, pour garantir la disponibilité des ressources universitaires nécessaires, bref, pour donner toutes les chances de réussite au nouveau modèle de stages, un budget important doit être affecté à cette fin. Rappelons que les expériences d'association université-école mises sur pied durant les trois dernières années ont reçu des critiques positives dans la mesure où des ressources suffisantes étaient accordées. Les subventions ont, entre autres, permis une libération de tâche (incluant du temps d'enseignement) pour les enseignantes et enseignants responsables des stagiaires en vue de recevoir la formation nécessaire et de remplir les diverses fonctions qui leur étaient confiées. La présence et le soutien de l'université étaient aussi considérablement augmentés par rapport à la formule traditionnelle. Il est donc évident que des changements aussi importants que ceux proposés par le MEQ en matière de formation pratique en milieu scolaire ne peuvent se réaliser sans des investissements substantiels.

Recommandation

5. Le Ministère devra consentir des investissements importants pour que les changements proposés à la formation pratique en milieu scolaire apportent les améliorations souhaitées.

L'insertion professionnelle

La proposition du Ministère sur l'insertion professionnelle trouve sa justification dans la critique négative concernant le système actuel de probation dont on a fait état précédemment. Les débutantes et débutants connaissent presque invariablement la précarité de l'emploi dans les premières années de leur carrière et donc, des séquences de travail plus ou moins longues, souvent dans des établissements différents, dans des enseignements variant selon les besoins et pour lesquels leur formation ne les a pas nécessairement préparés, le tout entrecoupé de périodes de chômage. De plus en plus de ces jeunes ne réussissent pas à enseigner pendant l'équivalent de deux années à temps plein dans le laps de temps de cinq ans alloué pour le stage probatoire. Il est certain que ce contexte de «dissection» de l'enseignement vécu par les probanistes fait non seulement problème au regard de l'évaluation pour les personnes qui en sont responsables, mais il ne rend certainement pas justice, non plus, au travail des débutantes et débutants. Ce sont des raisons pour lesquelles nous avons déjà proposé l'abrogation de la période probatoire telle que connue actuellement.

Le Ministère appuie aussi ses recommandations concernant l'insertion professionnelle sur «la faiblesse de l'encadrement des débuts professionnels» des enseignantes et enseignants. On admet même que «notre société connaît, en fait, peu d'exemples de professions où les débutantes et débutants reçoivent si peu d'aide pendant leur initiation professionnelle». On peut certainement dire, en effet, que l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants repose, dans la situation actuelle, presque exclusivement sur la capacité d'adaptation des individus. Sans doute certains jeunes reçoivent-ils à l'occasion de l'aide d'enseignantes et d'enseignants plus expérimentés, mais il n'existe aucune condition facilitante sur ce plan. Nous avons déploré, à plusieurs reprises, que si peu d'intérêt soit accordé à l'encadrement de l'entrée en carrière.

Les principes qui sous-tendent la proposition du MEQ sur l'insertion professionnelle des débutantes et débutants dans l'enseignement ainsi que plusieurs éléments de son contenu même peuvent certainement nous agréer (nous considérons le deuxième scénario). Ici aussi, ce sont les conditions de mise en place des changements qui feront qu'il y aura ou non une amélioration réelle de la situation actuelle.

A) Les voies de titularisation

On a déjà mentionné, à la section sur la formation pratique, que l'abolition de la probation et l'institution du permis permanent obtenu en fin d'études ne devraient se réaliser que si la formation initiale assure une réelle amélioration de la formation pratique dans le respect des paramètres que nous proposons à l'égard de la mise en place de la nouvelle formule de stage. Nous croyons aussi que le fait de détenir un permis permanent d'enseigner au sortir de l'université et de ne pas avoir à vivre une période de probation pourrait permettre aux débutantes et

débutants dans l'enseignement de construire plus facilement leur identité professionnelle. Il faut cependant prendre conscience que la mise en place des modifications proposées fera en sorte que nous connaîtrons une période de transition pendant laquelle des débutantes et débutants dans l'enseignement seront encore en probation et d'autres sortiront de l'université avec un permis permanent : cela pourrait créer des situations difficiles pour des individus. Il y aurait donc lieu de prévoir déjà des aménagements pour cette période de transition.

Quant à l'autorisation provisoire, les orientations avancées à ce propos dans le document de consultation nous paraissent succinctes et obscures. Dans un contexte de changement sur le plan des contenus de la formation initiale et sur celui de l'accès à la profession, il serait logique que soient également revisées les conditions d'obtention de l'autorisation provisoire ainsi que le cheminement à poursuivre, par le biais de ce moyen, pour accéder au permis d'enseigner. On devra peut-être, par exemple, maintenir un «palier intermédiaire» entre l'autorisation provisoire et le permis permanent dans le cas de personnes embauchées sans une formation pratique répondant aux nouvelles normes et sans pratique d'enseignement ayant déjà été évaluée dans le cadre du stage probatoire actuel - et ce, dans l'optique de maintenir des conditions d'obtention du permis équitables pour toutes et tous, quelle que soit la voie que doivent emprunter les enseignantes et enseignants.

Enfin, nous acquiesçons à la proposition voulant que le caractère exceptionnel de l'autorisation provisoire soit maintenu. Il en va de même pour la tolérance d'engagement. On devra cependant s'assurer de l'accessibilité de ces moyens dans des situations particulières, notamment en formation professionnelle et à l'éducation des adultes.

Recommandations

6. Le MEQ devra établir des mesures transitoires permettant à celles et ceux qui sont soumis aux règles actuelles de la probation d'obtenir plus facilement leur qualification permanente d'enseigner.

7. Les modalités d'obtention de l'autorisation provisoire et du permis qui y ferait suite devront être précisées rapidement; celles-ci devront assurer une équité sur les plans de l'accès à la profession et du droit de pratique à toutes les enseignantes et tous les enseignants.

8. Le caractère exceptionnel de l'autorisation provisoire et de la tolérance d'engagement devra être maintenu en s'assurant que ces moyens sont accessibles dans des situations particulières.

B) L'encadrement des débutantes et débutants

L'idée que des enseignantes et enseignants expérimentés fournissent un soutien aux nouvelles et nouveaux dans la profession a déjà été avancée par la plupart des groupes qui se sont prononcés sur la formation initiale et la probation. Dans le contexte où cette dernière disparaît, cette orientation s'avère tout à fait logique - cette aide en début de carrière étant, par ailleurs, tout autant nécessaire aujourd'hui.

Deux aspects de l'encadrement proposé nous amènent à nous questionner. D'abord, un des objectifs visés par l'aide professionnelle aux débutantes et débutants serait d'augmenter chez celles-ci et ceux-ci le «sens de la responsabilité et de l'initiative à l'égard de leur propre perfectionnement»; il est mentionné aussi que devra être effectuée «une évaluation aux fins de perfectionnement dans une perspective de formation continue». On ne peut s'opposer à ce que les jeunes enseignantes et enseignants soient amenés, avec le support de personnes d'expérience, à identifier leurs lacunes et leurs besoins sur le plan professionnel - y compris leurs besoins en termes de perfectionnement. Est-il nécessaire, pour ce faire, de procéder à une évaluation? Et de quel type d'évaluation s'agirait-il? Il ne faudrait pas introduire, à l'occasion de la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle, un mécanisme d'évaluation dont on ne connaît pas les véritables objectifs et qui pourrait avoir des impacts sur l'ensemble du personnel enseignant. Pour nous, l'objectif premier d'un tel programme ne doit jamais être perdu de vue : apporter un soutien dans leur cheminement professionnel aux enseignantes et enseignants en début de carrière afin de faciliter leur intégration autant dans la profession que dans leur milieu d'intervention.

Quelles que soient les intentions portées par cette proposition, nous demeurons sceptiques quant à la «perspective de formation continue» dans laquelle on place celle-ci compte tenu de la réalité que nous connaissons à cet égard. L'accessibilité à une véritable formation continue fait partie de nos revendications depuis fort longtemps, et ce pour toutes les enseignantes et tous les enseignants. Aussi en réaffirmons-nous l'importance ici, tant pour le personnel expérimenté que pour les débutantes et débutants, surtout dans le contexte actuel où on traite de la «professionnalisation» de l'enseignement.

Recommandations

9. La formation continue doit être accessible à toute enseignante et tout enseignant et répondre aux besoins exprimés par chacune et chacun ou regard de l'exercice de leurs fonctions.

10. Le Ministère devra préciser ce qu'il vise par l'institution éventuelle d'une forme d'évaluation pour les débutantes et débutants, de façon à préserver l'objectif premier de soutien à celles-ci et ceux dans leur cheminement professionnel et à ne pas introduire de mécanisme ayant des impacts sur l'ensemble du personnel.

C) Les conditions de l'insertion professionnelle

La proposition du Ministère est assortie de conditions de mise en place qui touchent autant le personnel expérimenté qui apporte un soutien professionnel que les débutantes et débutants qui bénéficient de ce soutien. En ce qui concerne l'enseignante ou l'enseignant responsable du parrainage, elle ou il «verrait sa **tâche aménagée** en conséquence si elle ou il fournit la même aide professionnelle à **plusieurs recrues**». On ajoute qu'«à cet égard, il pourrait s'avérer judicieux d'utiliser les services des enseignantes et enseignants associés».

La situation décrite pose deux problèmes. D'abord, il faudrait s'assurer que dès qu'une enseignante ou un enseignant fournit une aide à **une** débutante ou **un** débutant, sa tâche est aménagée pour ce faire. Sinon, quel sérieux accorde-t-on vraiment à l'insertion professionnelle! Des périodes de temps communes à l'enseignante ou l'enseignant expérimenté et à la débutante ou au débutant sont nécessaires pour mettre en application les activités d'encadrement suggérées... et probablement plusieurs autres. «J'ai consacré deux heures à un jeune probaniste de mon école pour l'aider à préparer sa rencontre de parents» nous donnait comme exemple une enseignante qui participait récemment à un groupe de travail sur la formation initiale. Il pourrait s'avérer intéressant pour des nouvelles et nouveaux d'être regroupés avec une même enseignante ou un même enseignant qui serait responsable de leur parrainage : l'échange entre des débutantes et débutants sur leur pratique et la vie de l'école, guidé par une personne d'expérience, pourrait créer une dynamique favorable à une meilleure insertion. Les aménagements à la tâche de l'enseignante ou l'enseignant concerné devraient alors tenir compte du nombre de nouvelles et nouveaux dont elle ou il serait responsable - ce nombre devant, cependant, être limité.

Quant à la suggestion à l'effet qu'une enseignante ou un enseignant associé pourrait **aussi** voir à l'insertion professionnelle de débutantes et débutants, elle ne peut nous paraître «judicieuse», contrairement à ce qui en est dit. Ces deux fonctions sont distinctes en soi et devront le demeurer aussi au regard du personnel qui les assumera. Ce principe n'empêcherait pas, par ailleurs, une même personne d'être successivement - et non à la fois - au cours de sa carrière, enseignante ou enseignant associé et responsable du soutien aux nouvelles et nouveaux : c'est au cumul de ces responsabilités que nous nous objectons. Rappelons enfin que, pour nous, comme nous l'avons déjà affirmé concernant la

formation pratique, toute proposition de modification à la tâche du personnel enseignant responsable du parrainage des débutantes et débutants devrait faire partie des discussions du comité de l'Annexe LIV.

En ce qui concerne la tâche des débutantes et débutants, nous en questionnons deux éléments. En premier lieu, il est mentionné que leur engagement à temps plein devrait être favorisé le plus possible. Si on ne peut s'objecter à ce principe - qui devrait, en fait, s'appliquer à tout le personnel - , on peut cependant constater qu'il correspond peu à la réalité de l'embauche que nous connaissons dans les commissions scolaires. Il y a, de plus, déjà bon nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés en attente d'engagement à temps plein à qui il faudrait d'abord assurer la priorité. Donc, oui, l'engagement à temps plein doit être favorisé, mais il doit l'être pour l'ensemble du personnel, et en priorité pour les enseignantes et enseignants à statut précaire qui travaillent déjà dans les commissions scolaires. Et s'il était possible, dans le respect de ce principe, d'accorder un contrat à temps plein à une débutante ou un débutant, il faudrait s'assurer que ce contrat inclut la proportion de sa tâche consacrée aux activités d'encadrement se situant dans le processus de son insertion professionnelle.

En deuxième lieu, on préconise, pour les débutantes et débutants, une tâche exempte de «charges trop lourdes en ce qui a trait à la composition des groupes d'élèves ou à la préparation de multiples cours différents». Voilà aussi une situation souhaitable pour l'ensemble du personnel enseignant. On doit, cependant, constater qu'il arrive souvent que les personnes les moins expérimentées se voient confier des groupes difficiles et des tâches fragmentées en termes de disciplines et d'années d'études. Ce sont plus souvent les traditions et les mentalités que les clauses de convention qui façonnent cette situation. Nous croyons qu'une certaine équité devrait être respectée dans la constitution et le partage des tâches. Les gestionnaires devraient être sensibilisés à cette situation de même que les enseignantes et enseignants pour la part de responsabilité qui leur revient à cet égard.

En terminant, nous soumettons à la réflexion du Ministère que toute personne qui débute sa carrière dans l'enseignement, à temps partiel comme à temps plein, devrait avoir droit à un encadrement facilitant son insertion professionnelle. Et ceci est tout aussi vrai aujourd'hui que ce le sera dans la situation future envisagée dans le document de consultation. Il faudrait donc planifier de mettre en place, le plus tôt possible après qu'une entente sera intervenue sur l'aménagement de la tâche du personnel concerné, un encadrement particulier pour les débutantes et débutants par des enseignantes et enseignants d'expérience. A court et moyen termes, la situation s'appliquerait aux probanistes et pourrait ainsi contribuer temporairement à l'amélioration de la réalité vécue par celles-ci et ceux-ci.

Recommandations

11. Une entente négociée concernant la tâche du personnel enseignant concerné doit précéder la mise en place d'un modèle d'insertion professionnelle.

12. Le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé et celui de responsable de l'encadrement de débutantes et débutants ne doivent pas être confiés simultanément à une même personne.

13. Le ministère de l'Éducation et la Fédération des commissions scolaires du Québec doivent réduire la précarité dans l'enseignement en privilégiant l'engagement à temps plein du personnel à statut précaire.

14. a) Le système d'encadrement des débuts professionnels devra s'appliquer autant pour les personnes qui sont engagées à temps partiel que pour celles qui le sont à temps plein;

    b) ce système devra être mis en place dès qu'une entente sera intervenue sur l'aménagement de la tâche du personnel enseignant concerné.

Références bibliographiques

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1989). **La formation pratique**, Rapport du comité ad hoc.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1990). **Mémoire présenté au MESS sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités**.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1980). **Le Rapport Angers et la formation et le perfectionnement des enseignants**, Position de la CEQ sur le rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1981). **La formation pratique des enseignantes et enseignants et les politiques de la CEQ**, Mémoire réalisé par Thérèse Fréchette.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1986). **Pour alimenter notre participation aux États généraux sur la qualité de l'éducation**, D-8726.

COMMISSION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1984). **Position de la CEQ sur les fiches de discussion portant sur la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire**.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984a)). **La condition enseignante**, Avis au ministre de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984b)). **Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire**, Commentaires sur un projet ministériel, Avis au ministre de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). **La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social**, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1987). **Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec**, Rapport du comité de l'étude sectorielle en éducation.

CORPORATION DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1973). **L'organisation de la formation des maîtres**, Approche théorique / approche pratique, D-4994.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1991). **Les standards de formation des enseignantes et enseignants du secondaire en formation générale**, Avis sur le document de consultation du MEQ.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1992a)). **La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes en formation générale**, Premier avis sur le document de consultation du MEQ.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1992b)). **La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire**, Premier avis sur le document de consultation du MEQ.

LAFERRIERE, T. (1990). **Le professionnalisme en éducation**, allocution prononcée lors d'un panel organisé dans le cadre du 25e anniversaire de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1980). **La formation pratique des enseignants**, Document d'orientation.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1984). **La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire - Vers des aménagements**, Fiches de discussion.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1985). **Enseigner au Québec - Formation et titularisation**.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1990). **Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011**, Bousquet, J.C., Direction générale de la recherche et du développement.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1992a)). **La formation à l'enseignement secondaire général**, Orientations et compétences attendues.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1992b)). **La formation pratique - Le stage**, Document de consultation.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1992c)). **Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes**, Document de consultation.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1992d)). **L'évolution à moyen terme du personnel enseignant québécois selon l'ordre d'enseignement**, Ouellette, R., Direction des études économiques et démographiques.

Recommandations

Recommandations[2]

A. La formation pratique :

1. L'abolition de la probation et l'institution d'un permis permanent au terme de la formation initiale proposée ne doivent se réaliser que si cette dernière assure une réelle amélioration de la formation pratique dans le respect des paramètres que nous recommandons à l'égard de la mise en place de la nouvelle formule de stage en milieu scolaire (voir les recommandations 3 et 5).

2. Le MEQ devra voir à la création d'un mécanisme de représentation des étudiantes et étudiants auprès des facultés d'éducation en cas de litige quant à l'obtention du permis permanent.

3. La mise en place d'une nouvelle formule de stage en milieu scolaire doit s'appuyer sur une entente négociée au niveau national concernant l'aménagement de la tâche des enseignantes et enseignants associés ainsi que sur une participation syndicale au mécanisme de coordination et au protocole d'entente au niveau local.

4. a) Compte tenu de l'existence d'une réserve importante de personnel qualifié, un certain contingentement des admissions à la formation à l'enseignement, basé sur des études de besoins, pourrait être envisagé;

   b) le Ministère devra procéder à des études de besoins de personnel enseignant pour les prochaines années en tenant compte des réalités régionales, des champs, des secteurs et des ordres d'enseignement ainsi que du personnel à statut précaire à l'emploi des commissions scolaires;

---

[2] Sont considérées particulièrement prioritaires pour la Fédération les recommandations 3, 4c), 9, 11, 12, 13 et 14.

c) les critères d'admission aux programmes de formation à l'enseignement ne devront pas référer uniquement au rendement scolaire, mais protéger davantage l'accessibilité aux études universitaires en prenant en considération des éléments autres, tels les intérêts et les acquis pertinents des étudiantes et étudiants.

5. Le Ministère devra consentir des investissements importants pour que les changements proposés à la formation pratique en milieu scolaire apportent les améliorations souhaitées.

B. L'insertion professionnelle :

6. Le MEQ devra établir des mesures transitoires permettant à celles et ceux qui sont soumis aux règles actuelles de la probation d'obtenir plus facilement leur qualification permanente d'enseigner.

7. Les modalités d'obtention de l'autorisation provisoire et du permis qui y ferait suite devront être précisées rapidement; celles-ci devront assurer une équité sur les plans de l'accès à la profession et du droit de pratique à toutes les enseignantes et tous les enseignants.

8. Le caractère exceptionnel de l'autorisation provisoire et de la tolérance d'engagement devra être maintenu en s'assurant que ces moyens sont accessibles dans des situations particulières.

9. La formation continue doit être accessible à toute enseignante et tout enseignant et répondre aux besoins exprimés par chacune et chacun ou regard de l'exercice de leurs fonctions.

10. Le Ministère devra préciser ce qu'il vise par l'institution éventuelle d'une forme d'évaluation pour les débutantes et débutants, de façon à préserver l'objectif premier de soutien à celles-ci et ceux dans leur cheminement professionnel et à ne pas introduire de mécanisme ayant des impacts sur l'ensemble du personnel.

11. Une entente négociée concernant la tâche du personnel enseignant concerné doit précéder la mise en place d'un modèle d'insertion professionnelle.

12. Le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé et celui de responsable de l'encadrement de débutantes et débutants ne doivent pas être confiés simultanément à une même personne.

13. Le ministère de l'Éducation et la Fédération des commissions scolaires du Québec doivent réduire la précarité dans l'enseignement en privilégiant l'engagement à temps plein du personnel à statut précaire.

14. a) Le système d'encadrement des débuts professionnels devra s'appliquer autant pour les personnes qui sont engagées à temps partiel que pour celles qui le sont à temps plein;

    b) ce système devra être mis en place dès qu'une entente sera intervenue sur l'aménagement de la tâche du personnel enseignant concerné.